

**Fejes József Balázs – Szűcs Norbert**

## **PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁS**

A tanárképzés átalakításának részeként a pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítésének keretei jelentősen változtak az utóbbi években, azonban e keretek kitöltéséről eddig alig esett szó. Jelen írás e hiányosság enyhítését célozza, a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésének fejlesztési lehetőségeit elemzi, középpontba állítva a hátrányos helyzet kedvezőtlen hatásainak mérséklését. Arra keressük a választ, hogyan kapcsolható össze a pedagógusképzés oktatási hátránykompenzáló programokkal, ez hogyan segítheti elő a méltányosság erősödését és a pedagógussá válás folyamatát. E témakörök vizsgálatát főképp a pedagógusképzés gyakorlati tevékenységeinek szervezése szempontjából tartjuk hasznosnak, ugyanakkor következtetéseink további – elsősorban segítő hivatásra felkészítő – képzések<sup>1</sup> gyakorlati lehetőségeit tekintve is termékenyek lehetnek. Emellett írásunk hátránykompenzáló kezdeményezések megvalósításához kínálhat segítséget.

Tanulmányunkban áttekintjük a hazai pedagógusképzés gyengeségeit, majd amellett érvelünk, hogy a tanárképzés megújításában előnyös lehet egy olyan problémacentrikus megközelítés követése, amely a tanulói hátrányok kompenzálására épít. Ezt követően a Hallgató Mentorprogram pedagógusjelöltjeivel készült mélyinterjúk alapján vizsgáljuk az említett témaköröket.

### **A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA ÉS TANÁRKÉPZÉSÜNK GYENGESÉGEI**

Pedagógusjelöltek és pedagógusok részéről egyaránt gyakran éri kritika a tanárképzést. Talán a leggyakoribb panasz, hogy a képzés túlzottan elméleti, a képzés keretében megszerezhető tudás a gyakorlat szempontjából irreleváns. Ugyanakkor a képzők sem lehetnek elégedettek, mivel a pedagógusképzés és a későbbi gyakorlati munka közötti összefüggés általában a remélnél gyengébb. Az elmélet és a gyakorlat összeillesztése, megfelelő arányának kialakítása a tanárképzés egyik alapproblémája, mely nem csak hazánkban, hanem más országokban is központi témáját képezi a pedagógusképzés megújításának (Krull, 2004). A következőkben a szakirodalom alapján feltárjuk az említett probléma mögött meghúzódó főbb okokat a hazai körülmények figyelembevételével.

Az elmélet és a gyakorlat gyenge kapcsolatára főként a pedagógusi nézeteket vizsgáló kutatások kínálnak magyarázatot. Ezek eredményei egyértelművé teszik, hogy a tanárkép-

<sup>1</sup> Többek között a következő mesterszakok esetében lehetnek hasznosíthatók következtetéseink: andragógia, kulturális mediáció, interkulturális pszichológia és pedagógia, romológia (cigány kisebbségi népismeret szakirány), neveléstudomány (multikulturális nevelés szakirány és segítő-fejlesztő pedagógia szakirány), pszichológia (tanácsadás- és iskolapszichológia szakirány), szociális munka.

zés nem tekinthető a pedagógussá válás kezdőpontjának, hiszen a tanári gondolkodást és tevékenységet nagyban befolyásolják a képzés előtt kialakult, például a neveléssel, az oktatással, a fejlődéssel vagy a fejlesztéssel kapcsolatos nézetek. Ezek alapvetően meghatározzák, hogy a képzés során milyen elméleti és gyakorlati tudást fogad be a pedagógusnak készülő hallgató (*Falus*, 2001a, 2001b). *Falus* (2004) az iskolai gyakorlat és az elméleti ismeretek ellentmondásának egyik legfontosabb okaként a pedagógusjelöltek érintetlenül hagyott nézeteit jelöli meg. Ennek következményeként az elméleti ismeretek szemben állnak a tapasztalatokkal, illetve szerepük mellékes lesz a gyakorlati tudáshoz képest, hiszen a meglévő nézetek szűrőként működve, a korábbi és az iskolai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal összhangban, nem engednek változást. Eddigi ismereteink szerint a nézetek megváltoztatásának leghatékonyabb módja a reflektív gondolkodás fejlesztése lehet (*Kimmel*, 2007; *Szivák*, 2003). *Kimmel* (2007) munkája szerint ez a nézetek feltárását, egy konceptuális váltáson keresztül tudományosan is helytálló rendszerré formálást, majd a tapasztalatok reflexióját jelenti. Lényeges továbbá, hogy a nézetek befolyásolása eredményesebb, ha reflektív iskolai gyakorlat előzi meg a reflektív szemináriumokat.

Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalását a tanárképzés hazánkban kevésbé segíti elő, hiszen jellemzően nincsenek rendszeres kapcsolatban a tanárképzésben dolgozó oktatók a gyakorlóiskolák pedagógusaival, minimális közöttük az együttműködés (*Holik*, 2004; *Kárpáti*, 2008). Az is lényeges, hogy az elméleti és a gyakorlati jellegű kurzusok sorrendisége sem nyújt megfelelő alapot a nézetek, az elméleti és a gyakorlati tudás egyidejű kezeléséhez, a reflektív gondolkodást középpontba helyező oktatáshoz, hiszen a gyakorlati képzés meghatározó részére az elméleti képzést követően kerül sor. Azonban az együttműködés hiánya nemcsak az elméleti és a gyakorlati képzés tekintetében, hanem a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tárgyak esetében is jellemző (*Kárpáti*, 2008), ami a közelmúlt reformjai ellenére, vélhetően, nem változott.

A tanárképzési gyakorlatot tekintve további gond, hogy a gyakorlóiskolák általában elitiskolák, melyek kevésbé alkalmasak a pedagógusjelöltek átlagos iskolákban történő munkájának megalapozására (*Kárpáti*, 2008). A gyakorlóiskolák jellemzőitől nem függetlenül, hogy a képzés jelenlegi állapotában bizonyosan nem készíthet fel a valóságoknak vagy kritikus első év(ek)nek nevezett jelenségekre, ami arra utal, hogy a pedagógusképzés elméleti orientáltsága és steril körülményei után felkészületlenül éri a pályakezdőket az iskolai feladatok jelentős része (*Nagy*, 2004). E kérdéskör azért is kiemelkedően fontos, mert hazánkban a pályakezdő pedagógusoknak leginkább olyan intézményekben van esélyük elhelyezkedni, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya az átlagosnál magasabb (*Varga*, 2007).

*Imre* (2004) és *Krull* (2004) nemzetközi kitekintéséből látható, hogy a valóságok problémáját felismerve számos országban a képzés gyakorlati része a munkába állás első éveire tolódik ki, melynek idejére különféle támogató programokat dolgoztak ki vagy tervezik ezek kiépítését. A kezdő tanárok számára szervezett felkészítő programok az amerikai tapasztalatok szerint jelentősen csökkentik az első évek kudarcait (például a pályaelhagyók aránya jelentősen alacsonyabb), különösen azokban az iskolákban, ahol az átlagosnál nehezebb tanítani (*Berliner*, 2005). *Nagy Mária* (2004) kismintás kvalitatív kutatása szerint mindezzel szemben hazánkban a pályakezdő tanárok esetében tudatos betanító tevékenységet már nem végeznek az iskolák, a pályára lépéskor befejezettnek tekintik a képzést. Ugyancsak erre utalnak az OECD TALIS-vizsgálat eredményei, melyben 200 hazai iskola 5–8. évfolyamon oktató pedagógusát és intézményvezetőjét kérdezték többek

között a pályakezdő pedagógusok értékeléséről, betanításáról. Bár az új tanároknak formális betanítási vagy indukciós szakaszon kell átesniük, ez nem az osztálytermi munka hatékonyságát, mint inkább az iskola munkamenetébe történő beillesztést szolgálja. Noha a felmérésben részt vevő 23 országhoz viszonyítva kevésbé jellemző a hazai tanárookra a hivatásbeli együttműködés (teammunkában tanítás, egymás óráinak látogatása, visszajelzés egymásnak a tapasztaltakról), a magyar pályakezdők kisebb arányban számoltak be arról, hogy soha nem kaptak tanítási munkájukról értékelést (*Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga*, 2009).

*Berliner* (2005) szakirodalmi munkája egyértelművé teszi, hogy azok a tanárképzési programok, amelyek kevés tanítási gyakorlatot tartalmaznak, a kudarc kockázatának teszik ki a kezdő pedagógusokat. A jelenleg egy,<sup>2</sup> a jövőben két<sup>3</sup> szemesztert kitevő, rezidensképzésnek is nevezett iskolai gyakorlat a képzés rövidségét orvosolhatja, ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy ezen idő alatt a pedagógusjelöltek milyen tevékenységeket látnak el, illetve milyen iránymutatásban, támogatásban részesülnek.

További, a gyakorlati képzés szempontjából is értelmezhető nehézségeket vet fel *Trencsényi* (2005), aki a kontextus nélküli tudásközvetítést, a problémacentrikus képzési tartalmak hiányát, illetve a problémák nem megfelelő megválasztását említi pedagógusképzésünk hiányosságait tárgyalva. *Falus* (2004) hasonlóképpen, a nézetek nem megfelelő kezelése mellett az elméleti tárgyak rendszerét követő tananyagszervezésre vezeti vissza az elmélet és a gyakorlat illeszkedésének problémáját. Véleményüket a szakértői tudással foglalkozó kutatások egész sora támasztja alá mind az oktatás világában, mind azon kívül. A vizsgálatok eredményei a tanári szakértelem erősen területspecifikus, kontextusfüggő jellemzőjére hívják fel a figyelmet (*Berliner*, 2005). *Trencsényi* (2005) és *Nahalka* (2003) eltérő nézőpontból, de ugyanarra a problémára mutat rá, mely részben a tanári munka kontextusfüggő jellegéből, részben a pedagógiai nézetek különbözőségéből következik. Előbbi szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és a gyakorlat megfeleltetéséhez elengedhetetlen annak felismerése, hogy a pedagógiai valóság egyszerre többféle és különbözőképpen reflektált narratívákban létezik. Utóbbi szerző a konstruktivista tanuláselmélet alapján úgy véli, hogy nincs jelen a képzésben az értelmezési alternatívák sokfélesége, így a különféle megközelítések egyéni adaptivitása sem jelenhet meg, mely a nézetek és a tudás összeillesztésének lehetőségét biztosítaná.

## A HÁTRÁNYKOMPENZÁLÁSRA FIGYELMET FORDÍTÓ GYAKORLATOK VÁRHATÓ ELŐNYEI

A hazai neveléstudománynak az utóbbi években a tanárképzés megújítása volt az egyik központi témája, ugyanakkor a diszkussziókban kevés szó esett arról, hogy tartalmi szempontból, illetve a gyakorlati tevékenységek terén mi az, amin változtatni kellene. Bár a reflektív (*Dudás*, 2000; *Györgyiné*, 2006) és a gyakorlatorientált (*Balassa*, 1998; *Józsa, Nagyné és Zsolnai*, 2001) pedagógusképzés tekintetében egyaránt számos előremutató kezdeményezés született, úgy véljük, ezek hatékonysága tovább fokozható egy problémaköz-

<sup>2</sup> Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

<sup>3</sup> 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

pontú megközelítéssel. Központi kérdés, melyek legyenek azok a témák, amelyekre egy problémacentrikus, kevésbé dekontextualizált tanárképzés alapozható. A következőkben amellet érvelünk, hogy a tanulói hátrányok kompenzálása több tényező miatt is alkalmas lehet egy problémacentrikus gyakorlati képzés kereteinek kijelölésére.

## A tanulók közötti különbségek figyelembevétele

A kedvezőtlen családi háttér és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség, azonban a nemzetközi vizsgálatok szerint ez az összefüggés hazánkban extrém mértékben érvényesül. A hátrányos helyzetű tanulók hátrányait iskolarendszerünk nem képes mérsékelni, sőt tovább erősíti azokat. A PISA-vizsgálatokban részt vevő országok közül hazánkban hatnak a legerősebben a családi körülmények a tanulók iskolai teljesítményére, elsősorban a kedvezőtlen családi háttérű tanulók egy iskolába, osztályba sűritésén keresztül (OECD, 2010; Tóth és Molnár, 2013 jelen kötet). Bár a szelekció mérséklése mindenekelőtt rendszerszintű változásokat igényel (Fejes, 2013 jelen kötet), kétségtelen, hogy ennek együtt kell járnia a tanulók közötti különbségek osztálytermi kezelésének erősítésével. A szelektivitás mérséklésére deszegregációs, integrációs törekvések indultak, melyek egyértelműen az iskolák tanulói összetételének heterogenitása irányába mutatnak. Azonban a helyi iskolarendszer szelekciós mechanizmusaitól függően (l. Berényi, Berkovits és Erőss, 2008) ezek hatása csak néhány településen, iskolában érzékelhető, számos településen ezzel ellentétes irányú folyamatok tapasztalhatók (Fejes, 2013 jelen kötet). Jelentős, az általános és középiskolák meghatározó hányadát érintő változásoknak lehetünk tanúi a gyógypedagógiai ellátást igénylő, eddig elkülönítve oktatott tanulók esetében. E tanulók aránya többszörösére emelkedett a normál tantervű iskolákban az utóbbi évtizedben (Györgyi és Kőpatakiné, 2010). A tanulók közötti különbségek kezelése a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyik alapproblémája, ami az említett törekvések, változások következtében a korábbinál is nagyobb figyelmet kapott napjainkra. Ezzel összefüggésben tett szert központi jelentőségre a módszertani kultúra változásának szükségessége, a differenciálás hangsúlyozása, valamint a családi háttér szerepe is, hiszen a teljesítménykülönbségek jó része – közvetlenül vagy közvetve – a tanulók szocioökonómiai státuszával magyarázható. Így a módszertani váltás kontextusaként indokoltnak látszik a hátrányos helyzet témakörének felhasználása.

Iskolarendszerünk szelektív, szegregáló mechanizmusainak hatásaitól nehéz elkülönítenünk a tanárképzés hiányosságaira visszavezethető problémákat, azonban az valószínűsíthető, hogy a képzés jelenleg nem készít fel hatékonyan arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, különösképpen a szegényebb társadalmi rétegek, gyakran súlyos tanulási problémákkal küzdő gyermekeit (Csapó, Fazekas, Kertesi, Köllő és Varga, 2006). Bár a pedagógustársadalomról nehéz lenne átfogó képet alkotni, szelektív iskolarendszerünk működéséből következően pályára lépésük kezdetén a pedagógusok jó része valószínűleg nem rendelkezik tapasztalatokkal a hátrányos társadalmi rétegek oktatásával összefüggésben, ahogyan a társadalom többsége sem.<sup>4</sup> A roma tanulók esetében mind a pedagógusok (pl. Nagy, 2002), mind a pedagógusjelöltek (pl. Géczi, Huszár, Sramó és Mrázik, 2002) részéről megfogalmazódik az igény hatékonyabb felkészítésre.

<sup>4</sup> A társadalmi csoportok elkülönülésének kérdését az oktatással összefüggésben szemléletesen érzékelteti Babarczy (2005) írása.

A pedagógusképzésben a tanulók közötti különbségek kezelésének a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítésének szükségességét erősíti meg Hermann (2009) már említett, OECD TALIS-vizsgálat adatain alapuló elemzése is. Ennek eredményei szerint a hazai tanárok oktatási gyakorlatára mind a nyugat-európai, mind a közép-kelet-európai országok pedagógusaihoz viszonyítva általában jellemzőbb a hagyományosnak tekinthető, szigorú formális keretek között működő, a differenciálásra kevésbé alkalmas oktatási módszerek alkalmazása. A fiatalabb tanárookra ez még inkább jellemző, miközben a felmérésben szereplő országokban az életkor és a korszerű módszerek használata között vagy nincs, vagy ezzel éppen ellentétes irányú az összefüggés.

## Többlatterhek, tanórán kívüli tevékenységek

A hátrányos helyzetű, tanulási problémákkal küzdő tanulók egy intézményben, csoportban való összesűritése, többek között, azért vezet gyengébb oktatási minőséghez, mert a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek arányával párhuzamosan nőnek a pedagógusok munkaterhei. Ez önmagában is csökkenő színvonalat eredményezhet a többletmunka miatt, de ehhez gyakran hozzáadódik a tanári kontraszelekció, vagyis a munkaerőpiacon jobb alkupozióban lévő, képzettebb és valószínűleg eredményesebb pedagógusok kedvezőbb munkakörülményeket biztosító iskolába, osztályokba lépnek tovább (Varga, 2009). A többlatterhek enyhítésére kínálhatnak lehetőségeket a jól szervezett hátránykompenzáló programok, melyek összeköthetők a pedagógusképzéssel, hiszen egyébként is deklarált cél a képzés ilyen irányú reformja. Az oktatás személyre szabott formáinak alkalmazásába, a tanulói teljesítmények megfelelő szervezéssel való nyomon követésébe, tapasztalataink szerint, bevonhatók a pedagógusjelöltek (Kelemen, Szűcs, Fejes, Németh és Csempesz, 2013 jelen kötet).<sup>5</sup>

További kiindulópontja lehet a hátránykompenzáló programoknak az oktatáshoz szorosabban vagy lazábban kötődő iskolai programok szervezése, ami a tanári munkaterhek növekedésével valószínűleg legelőször szorul háttérbe. Az extrakurrikuláris tevékenységek a külföldi tapasztalatok szerint jelentősen befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, különösen azoknál a tanulóknál, akiket tanulmányi kudarcok veszélye fenyeget (Eccles és Templeton, 2002; Feldman és Matjasko, 2005). A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának sikertelenségével kapcsolatban leggyakrabban éppen a motiváció problémáját említik a pedagógusok (l. Fejes, 2005 áttekintését).

Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, amit egyre több hazai program igyekszik kiaknázni. A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és az affektív területen egyértelműen kimutathatók e kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt (Fejes, Kasik és Kinyó, 2013 jelen kötet). A jól szervezett, pedagógusjelölteket alkalmazó iskolai mentorprogramok felfételezhetően eredményesek lehetnek a tanulmányi felzárkóztatás területén is a szociális és az affektív területek kedvező irányú változásait kiaknázva.

<sup>5</sup> A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének javítását célzó programok egyértelműen a személyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (pl. Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló-Macika Ösztöndíj). Azonban az ezekhez köthető tevékenységek ellátása, tapasztalataink szerint, gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak.

## Attitűdök, nézetek formálása

A pedagógusok attitűdje, nézetei a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával, illetve az integrációs kezdeményezésekkel összefüggésben intenzíven kutatott területnek számít hazánkban. Bár az eddigi vizsgálatok alapján nehéz lenne a pedagógusok attitűdjére vonatkozó általános megállapításokat<sup>6</sup> megfogalmazni, a rendelkezésre álló adatok azt bizonyosan megmutatják, hogy az integráció céljaival nincs tisztában a pedagógusok jelentős része, illetve gyakorta összeemosódik a hátrányos helyzetű, a roma és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai, valamint a roma kisebbség társadalmi integrációjának témája (l. *Bereczky és Fejes*, 2013 jelen kötet). Ez nyilvánvalóan befolyásolja a pedagógusok attitűdjét, nézeteit is.

Mivel a szegregáció felszámolása számos esetben sérti a középosztálybeli szülők – vélt vagy valós – érdekeit, az integráció sikerének központi szereplőjeként a pedagógusoknak kulcsszerepük lehet a társadalmi elfogadás megteremtésében. Ez feltételezi a hátrányos helyzet és az iskolai sikeresség összefüggésének, valamint a gyakorlati kezeléséhez szükséges megoldási módok ismeretét, illetve a pedagógusok önbizalmát ezek alkalmazásával kapcsolatban.

## A KUTATÁS LEÍRÁSA

Kvalitatív kutatásunk keretében a Hallgatói Mentorprogram (l. *Kelemen és mtsai*, 2013 jelen kötet) első (2007/2008) és negyedik (2010/2011) tanévében részt vevő – főként pedagógusi és egyéb segítő hivatásra készülő – mentorhallgatókkal készült mélyinterjúkat elemeztünk. Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Milyen módon járulhat hozzá a pedagógussá válás folyamatához kezdeményezésünk? (2) Milyen speciális feladatok jelentkeznek a pedagógusképzés és az oktatási hátránykompenzáló kezdeményezések összekötése kapcsán?

Az interjúk elkészítéséhez a *Seidman* (2002) által kidolgozott fenomenológiai mélyinterjút alkalmaztuk, az interjú e típusa a kikérdezéses élettörténet-kutatás és a fókuszált mélyinterjú kombinációja. A félig strukturált interjúk felvételéhez készült interjúvázlat a jelenlegi elemzést meghaladó tematikát ölelt fel, kérdéseink szempontjából a következő főbb témaköröket tekintettük relevánsnak: a programba való jelentkezés okai, mentori feladatok, tapasztalatok az iskolában, a pedagógusképzés megítélése.

Az első adatfelvételre 2008 őszén került sor, az interjúkat egy egyetemi módszertani kurzus keretében, felkészítést követően szociológia szakos hallgatók vették fel. A második adatfelvételt korábban mentori feladatokat ellátó munkatársak végezték felkészítést követően 2011 nyarán. Az interjú mindkét esetben minden mentorhallgatóval elkészült, aki a kutatás időszakában Szegeden tartózkodott. Az első évben 25, a negyedikben 29 személylyel készült interjú, így összesen 54 beszélgetést elemeztünk.

A rögzített hanganyagot mindkét adatfelvételi hullámban előzetesen egyeztetett szabályok szerint írták át szöveggé. Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelem-

---

<sup>6</sup> Kritikaként fogalmazható meg például az, hogy a vizsgálatokban kevés figyelmet fordítanak a szegénységből eredő, valamint a szegregált oktatás következtében kialakuló problémák megkülönböztetésére. Emellett általában hiányoznak azok a viszonyítási pontok, amelyek segítségével értelmezhető lenne, hogy a pedagógusok véleménye mennyiben tér el a közvéleménytől (l. *Szűcs*, 2013 jelen kötet).

zéssel dolgoztuk fel. A manuális kódolás során kialakított fő tartalmi kategóriákat, illetve alkategóriákat papír-olló módszerrel rendeztük. A kódolásnál a Theory-féle hármas mechanizmust követtük. A nyílt kódolás során a szövegrészeket főbb tartalmi kategóriákba rendeztük, melyeken belül az axilális kódolással újabb alkategóriákat képeztünk. Végül a szelektív kódolás segítségével a kutatás egészét tekintve kulcsfontosságú kategóriák kiemelését és összefüggéseik vizsgálatát végeztük el (l. *Sántha*, 2009).

## EREDMÉNYEK

### Pedagógusképzés

A pedagógusképzésről várakozásainknak megfelelően kritikusan nyilatkoztak a mentorhallgatók. Elismerték a képzés elméleti megalapozottságát, de a gyakorlati lehetőségeket aránytalanul kevésnek tartották. A programba való jelentkezés egyik legfontosabb okának egyértelműen a tapasztalatszerzés lehetősége tekinthető. A tanárképzéssel kapcsolatos kritikájuk további tipikus eleme a gyakorlótanítások rendszerének hiányosságairól szólt. A szakirodalomban megfogalmazott véleményekhez hasonlóan úgy látták, hogy az egyetemi gyakorlóiskolák olyan erősen szelektált elitiskolák, ahol nem találkozhatnak a valós helyzetnek megfelelő körülményekkel, nevelési-oktatási szituációkkal. Ezt a véleményt az is megerősíthette, hogy a deszegregációban érintett befogadó iskolák pedagógusai körében egyes esetekben az általuk mentorált tanulókkal szemben a tanárok egy részének érdektelenségét, fásultságát vagy elutasítását is megtapasztalták.

*„Sokkal gyakorlatiasabbá tenném a képzést. Elméletből már nagyon sok mindent tudunk. Fontosak a módszerek, hogy kipróbáld magad, egy csoportmunkát, egy órát hogyan lehet megtartani. [...] Mindenkit elküldenék egy kicsit mentorkodni. A hallgató nagyon sokat változna, eldönthetné, hogy tényleg akarja-e. Lehet, hogy soha nem gondolná, hogy ilyen problémák vannak. Én se gondoltam volna. Fontos, hogy gyerekek közelében legyenek, hogy tényleg megismerjék őket!”*

*„És hát azért érdekelt volna a való világ is, mert ezt tudtam már akkor is, hogy az [a gyakorlóiskola] azért nem egy mindennapi hely. [...] Hát ez meg az. És egyrészt érdekelt volna, hogy miben más, másrészt érdekelt volna az, hogy nekem mik a korlátaim? Mik a határait? Mi az, amit én el tudok érni? Egyáltalán: fejlődni.”*

A pedagógusképzéssel kapcsolatos kritikák közvetett módon is megjelentek, a mentorhallgatók úgy érezték, hogy eszköztelenül, módszertani tudás nélkül kell kimenniük az iskolákba. Az interjúk egyik fontos tapasztalata volt, hogy a motivált, kiemelkedő képességű, zömében a diplomájuk megszerzése előtt álló, esetenként iskolai gyakorlattal rendelkező hallgatók is sokszerűen élték meg a szakmai kihívás, felelősségvállalás terhét.

Az interjúalanyok többsége arról számolt be, hogy a programban való részvétel alakította célkitűzéseit a pedagógusi pályával összefüggésben. Mindenképpen át kellett gondolniuk, hogy valóban a pedagógusi hivatást fogják-e választani. Egyetlen megkérdezett kivételével választásuk megszilárdult. Többen említették, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítségével kapcsolatos lehetőségek keresése kiemelt céljukká vált. Mindemellett volt

olyan mentorhallgató, aki úgy vélte a tapasztalatok alapján, hogy a jelenlegi formális oktatási rendszerben nem tudna kiteljesedni. Vagyis szívesen választja a pedagógusi hivatást, ezt azonban nem szeretné egy „átlagos” iskolában gyakorolni.

Néhányan nagyon konkrét célkitűzésekkel érkeztek a programba, képzésük, tapasztalataik kiegészítését nemcsak általánosságban motiválta a gyakorlatszerzés, kifejezetten egy korcsoportot vagy speciális tanulói kört említettek. A mentorhallgatók egy jelentős részének a programba történő jelentkezését a roma tanulókkal kapcsolatos tapasztalatszerzés motiválta. Többen megemlítették, hogy személyes benyomások hiányában nehezen alkottak véleményt, így maguk akartak megbizonyosodni, hogy mi igaz a roma kisebbségre vonatkozó általánosan elterjedt nézetekből.

*„A szakmámhoz, tehát az óvodapedagógiához fontos, hogy látom az átmenetet. Tehát az, hogy még ő májusban óvoda volt, meg júniusban, de szeptemberben már iskolás.”*

*„A gyerekeknek a szüleit bevonni. Illetve azok a gyerekek, akik kezdték ezt a programot, ők már lassan felnőttek, lassan érettségiznek, kikerülnek a munkaerőpiacra. És akkor itt jön a képbe, ugye, az andragógia szakos hallgató, aki meg ezzel fog foglalkozni. Ebben így láttam perspektívát.”*

*„Mert engem érdekeltek a cigány tanulók és a velük való foglalkozás, nevelés, oktatás. Hogyan lehet beilleszteni őket a társadalomba. El akartam azt a dogmát dönteni, melyet egyes emberek elfogultan képviseltek, hogy a cigányság egy hasznavehetetlen, léhűtő népség.”*

## Együttműködés a pedagógusokkal

A mentorhallgatók tevékenysége meghatározó mértékben függött az adott iskola vezetőjének és tanárainak az attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától, valamint az iskola ethoszától. Az alapfeladatok – egyéni fejlesztés, korrepetálás – ellátása sem volt egységes, hiszen néhány iskolában elsősorban a tanórákon, más intézményekben kizárólag a délután folyamán engedélyezték az intézményvezetők a mentorálást. A mentorhallgatók lehetőségeit és közérzetét egyaránt jelentősen befolyásolták a pedagógusokkal kialakított kapcsolatok, melyek széles skálán mozogtak, és gyakran még adott intézményen belül is jelentős eltéréseket mutattak.

A mentorhallgatók motivációját, önbizalmát és biztonságérzetét növelte, ha egyenrangú félként kezelték őket a pedagógusok. A pedagógusok és mentorhallgatók közötti viszony közvetlenül és közvetetten egyaránt meghatározónak tűnik a tanulók segítése szempontjából, többek között, a megfelelő információáramláson keresztül. A partneri viszony gyakran a térhasználatban fejeződött ki. A tanári szoba igénybevételeének lehetősége a kollegiális viszonyt szimbolizálta a mentorhallgatók számára, és volt olyan – később a programból kikerülő – iskola is, ahol a mentorhallgatók az alsóbbrendű viszonyukat abban érzékelték leginkább, hogy a tanári szobájuk sem teheték le. A pedagógusokkal történő sikeres együttműködést alapvetően meghatározta az intézményvezető attitűdje. Amennyiben az iskolaigazgató hangsúlyt fektetett arra, hogy a tantestület tagjainak bemutassa a mentorhallgatókat, részletezze feladatukat, megindokolja jelenlétüket, a mentorok nagyobb támogatásra számíthattak, könnyebben beilleszkedtek.



*„Hát, van, aki tárt karokkal fogad, meg segít nagyon sokat, de van, aki nagyon ellenségeskedve kezel minket.”*

*„Adott nekünk egy asztalt a tanáriban [az igazgatónő], hogy az csak a mienk. Adott gépet is, és akármikor használhatjuk, megadta hozzá a saját jelszavát.”*

*„Egyrészt, amint odakerültünk, ugye már kaptunk asztalt. Tehát ez egy nagyon fontos lépés volt [...], mert a beszélgetés így alap. Aztán emellett mindig megkértek minket mindenre. Tehát akár többnapos szervezés, hogy menjünk velük kirándulni, vagy amikor tényleg csak beszámolnak egy-egy gyereknek az órai munkájáról. Ez alatt nagyon sikerült az, hogy beilleszkedjünk a tanári karba.”*

*„Ők [pedagógusok] viszont nagyon kifejezik azt, hogy nem érdekli őket, és ezt a gyerekek is látják. És úgy vannak vele, hogy hiába érdekel engem, ha a tanárt, aki a jegyet adja, nem érdekli, akkor őket se.”*

A szimmetrikus kapcsolat jeleként értékelték a mentorhallgatók az informálisabb kommunikációs csatornákon zajló egyeztetések lehetőségét is. Míg a mentorhallgatók egy része tevékenységei ellátása kapcsán kizárólag technikai jellegű kérdésekben egyeztetett a pedagógusokkal (pl. tanulók időbeosztása, szabad terem), mások egy-egy tanárral olyan szoros együttműködést alakítottak ki, hogy rendszeresen közösen tartottak meg tanórákat, szabadidős foglalkozásokat.

*„Tehát mi telefonálunk, meg e-mailt küldünk egymásnak, meg ilyenek. Nagyon jó viszonyban vagyunk, már ő is beszél az ő családjáról, meg én is az enyémről, meg a gyerekekről nagyon sokat szoktunk. Az ő kedvéért csináltam, többek között, szociometriát.”*

*„Volt olyan, hogy hétfőgén írt egy sms-t, hogy akkor tudnék-e menni hétfőn segíteni ezt a dolgozatot megírni, vagy ennek a gyerekeknek segíteni, mert ő most lemaradt.”*

Az iskola elvárásai és a program célkitűzései olykor feszültséghez vezettek, aminek feloldása kapcsán eszköztelennek érezték magukat a mentorhallgatók. A konfliktusok egyrészt abban mutatkoznak meg, hogy a pedagógusok többségének véleménye szerint a mentorálttal töltött időt kizárólag tanulásra kellene felhasználni. Ugyanakkor ez gyakran ellentét azzal, hogy a mentor bizalmi kapcsolatot építsen ki a tanulóval, hiszen ehhez egyéb tevékenységek is szükségesek. Emellett a figyelem lekötését vagy a fegyelmézést tekintve a mentorhallgatók lehetőségei a pedagógusokétól eltérőek, így amennyiben a találkozások kizárólag a közös tanulásra korlátozódnak, kérdésessé válik a közös munka hatékonysága, illetve az, hogy a jövőben is részt kíván-e venni a tanuló a programban. Vagyis a pedagógusok egy része esetenként nem érzékelte a tanári és a mentori szerep eltéréseit.

*„Van egy tanár, aki már elég régóta ott van. Kicsit ilyen vaskalapos, hogy akkor ugyanúgy kell mindent csinálni, s nem is látja ennek a programnak a lényegét. Vele kicsit nehéz együttműködni, meg én is tartok tőle.”*

További gondot okozó pontot jelent az idő korlátozottsága miatt a házi feladat elkészítése és/vagy a számonkérésre való felkészülés szembeállítás a gyenge alapképességek fejlesztésével. Nyilvánvalóan az idő korlátozott, vagyis a jelentős lemaradást felhalmozó diákok

esetében a délutáni időszámban alig van esély arra, hogy mindkét elvárás maradéktalanul teljesüljön. A mentorhallgatók, szembesülve azzal, hogy a tanulást akadályozza az előzetes tudás hiánya, gyakran próbálták meg e hiányosságokat (pl. szövegértés, szorzótábla) pótolni. Ez azonban felső tagozaton – többek között az ismeretfókuszú számonkérések során – azt a téves következtetést eredményezte, hogy a mentorhallgatók nem is tesznek erőfeszítéseket a tanulmányi eredmények javításáért, hiszen nem a házi feladattal vagy a számonkérésre való felkészüléssel foglalkoznak. Ehhez gyakran hozzájárult, hogy a közös munka élvezetessé tétele érdekében a feladatokat játékok egészítették ki vagy törték meg. Ez ugyancsak azt a látszatot keltheti, hogy nem folyik komoly munka a mentorálás során. Ugyanakkor a mentorhallgatók arról is beszámoltak, hogy ezek az elvárások gyakran változtak a tanulókkal elért sikerek, illetve a pedagógusokkal kialakított együttműködések hatására.

*„Valószínűleg alapvetően a tananyag ismétlését, a leckeírást várják el.”*

*„A legnegatívabb, amikor az egyik tanár elvette tőlem az egyik mentoráltat, mert délutánonként velem tanult, és azt hiszem, az egyik dolgozatában még a nevét sem tudta leírni. Így elvette azzal az indokkal, hogy nem vagyok rá jó hatással.”*

*„Az elején azt [várták az iskolában], hogy ne legyen bukás. Most, hogy felvidítsuk a gyerekeket [...], tehát korrepetálást is várnak tőlünk, meg hogy jó kedvük legyen.”*

## Innovatív módszertan

A keretfeltételek, a rendelkezésre álló lehetőségek innovációra sarkallták a mentorhallgatók többségét. Rákényszerültek, hogy megkeressék azokat a megoldásokat, amelyekre a mentoráltak pozitívan reagálnak, így megjelennek a foglalkozásokon, illetve rávehetők a közös tanulásra. Mindezek egyértelműen a tanulók személyiségéhez, érdeklődéséhez és igényeihez történő alkalmazkodást ösztönözték, valamint módszertani kísérletezést vontak maguk után, ami az önreflektív szemlélet fejlődésével is együtt járt. Ennek egyik leglátványosabb jele annak a gyakorlatnak a megjelenése volt egy mentorhallgató esetében, amelynek keretében saját tevékenységével kapcsolatos elégedettségi kérdőív összeállításával és kitöltésével kívánta növelni munkája hatékonyságát.

A mentorált diákok nézőpontjából a siker záloga gyakran az volt, ha a pedagógusaiktól eltérő módon foglalkozott velük a mentorhallgató. Mindez fokozott kreativitást és motiváltságot feltételez, emellett sok felkészülést, többletmunkát. A mentorhallgatók – részben a program szervezőinek koordinációja kapcsán, részben önszerveződő módon – gyakran tudatosan megosztották egymás között a kifejlesztett módszereket, segédanyagokat.

*„Úgy olvastunk, hogy közben – nem nagyon szeret tanulni – akasztófáztunk. De úgy, hogy az adott anyagból, amit kiadtak neki olvasásra, azt előbb elolvastuk, és abból kellett kiválasztani egy szót, és azt kellett kitalálni. Ha kitalálta, akkor az előtte lévő két mondatot, azt a mondatot és az utána lévő két mondatot el kellett olvasni. Így tanultunk bekezdést vagy versszakot, és ez nagyon hatásos volt, mert egyszerre játszottunk és tanultunk. Tavaly Legyen Ön is milliomos!-sal tanultunk. Matekot sokszor tanultunk úgy, hogy bevittem a Monopólyt és azzal számoltunk.”*

„Meg sokat beszélgetünk előtte, nem csak kinyitjuk a leckénél. De hát igen, próbálom többféleképp magyarázni. Volt olyan, hogy egy verset felrajzoltunk a táblára. Felvettük a telefonra, ahogy mondja, visszahallgatta. Már mindent kipróbáltunk, hogy belemenjen a fejébe.”

„Amikor pedig külön készülök, akkor az viszont sok idő. Tehát addig, amíg a feladatokat elkészítem, meg egyáltalán kitalálni, hogy akkor milyen feladatokat csináljak. Utánanézek ugye interneten, régi feladatgyűjteményben vagy más mentorral telefonálok, hogy miket kellene, vagy hogyan kellene foglalkozni velük, milyen játékokkal vagy feladatokkal. Úgyhogy az, az nem is tudom, hogy most így órára lebontva hány óra lehet, de az sok idő. És utána még ugye kitaláltam, akkor utána leírom, egyáltalán tehát órai vázlatot készítek magamnak, vagy elkészítem hozzá a kártyákat vagy eszközöket előkészítem hozzá. Úgyhogy az sok idő.”

A mentorhallgatók egy része saját együttműködési szabályok kialakításával vette rá a mentoráltakat a közös tanulásra. A „különalkuk” lényege volt, hogy mindkét felet kötelezi a megbeszéltek betartására. A nehézkesen induló tanulási folyamatot gyakran kreatív feladatok, motiváló szituációk, játékok létrehozásával tették elfogadhatóbbá a diákok számára. Pozitívként említhető, hogy a mentorhallgatók számára számos olyan tevékenységbe való bekapcsolódásra kínált lehetőséget, sőt több esetben szükségessé tette azt részvételük a programban, amely szélesítette a módszertani repertoárjukat, akár a tantárgyak tanulásának segítségét, akár a szabadidős lehetőségek kihasználását tekintve.

„Vele úgy szoktunk matekozni, hogy nem hajlandó írni az órámra, és én írom le a házit, tanulószobán meg bemásolja. Teljesen jó, mert igazából kétszer veszi át az anyagot. Pillanatok alatt, gyorsabban számol fejben, mint én, összeadni simán összead négyjegyűt is fejben pillanatok alatt. Vele így szoktuk a matekházi csinálni, az angolt, tehát a házit mindig én írom külön lapra és akkor majd bemásolja.”

„Igen, a Karcsikával szoktunk bábozni, bábozva szoktunk írni és olvasni. Mert másként nem nagyon lehet rávenni.”

„Körülbelül úgy nézett ki, hogy odamentem: tanárnő, tanárnő focizunk? És hát mondom: focizunk. De valahogy kéne tanulni is és akkor igazából közös megállapodás alapján, sőt talán még a gyerekek vetették ezt az ötletet fel. Az volt, hogy fociztunk és valaki gólt rúgott, akkor én feltettem egy kérdést, ha tudtak rá válaszolni, akkor ért a gól, ha nem tudtak, akkor nem ért a gól. Úgyhogy igazából ez volt a módszer, illetve amikor mondtam, hogy akkor most egy kis házi feladatot kéne csinálni, akkor leültünk és megcsináltuk a házi feladatot.”

„Mondjuk nekem például a kézműves foglalkozások külön kihívást jelentettek, mert én soha nem csináltam például üvegfestést, és itt a többi mentorral csináltam. De például a reál tantárgyakba kell, nekem is fel kell készülnöm, hogy ha esetleg olyat kérdez a gyerek vagy egyáltalán: el tudjam magyarázni.”

„Hát, ez igazából általában úgy van, hogy van egy kis pakkom, amiben vannak mindenféle feladatok. Van, amikor viszek társasjátékot vagy kártyát, laptopot. Ha nem tudunk bemenni a gépterembe, akkor a laptopon szoktunk filmet nézni vagy játszani. Tehát, általában így összeszedek pár dolgot, azt nem óráról órára, hanem mondjuk egy alkalommal leülök és

*akkor összegyűjtöm. És aztán, amikor megyek, akkor pedig meglátom, hogy mennyi időnk lesz, mert most csak házit csinálunk vagy gyakorlunk is vagy tanulunk is. Van, amikor nem fér bele a saját feladat, amit én szerettem volna. Van, amikor meg egyáltalán nincs dolgunk, és akkor ezekből a feladatokból tudok szemezgetni. Válogatjuk őket, hogy ne legyen annyira unalmas. Látom, hogy mi az, amit szívesebben csinálnak, mi az, amit nem.”*

## Egy másik nézőpont

A mentorhallgatók nemcsak a tanulók fejlődését támogatták, hanem gyakran a pedagógusokkal szemben közösséget vállaltak a tanulókkal. Ez a hagyományos pedagógusi szereptől jelentősen eltér, ami egy átmeneti szakaszt tesz lehetővé, szemben a pedagógussá válás folyamatának hagyományos, a munka világába való bekerülést kísérő gyors váltásával. Tapasztalatunk szerint esetenként nemcsak a pedagógusi, de a felnőtt szerep felvétele is gondot okozott egy-egy mentorhallgatónak, amit a szülőkkal való kommunikációs helyzetekben ismertek fel.

A mentorálttal kialakított baráti kapcsolatot, bizalmas viszony említése a mentorok részéről általános volt. Ennek eredményeként a többségnek sikerült megtapasztalnia e kapcsolatok jelentőségét, hiszen, mint mondták, ez sokat jelentett abban, hogy a tanulmányok kapcsán elfogadták iránymutatásukat, illetve részt vettek azokon a programokon, amelyek a tanulók társas kapcsolatainak javítását tűzték ki célul.

*„Kicsit tudtunk beszélgetni. Voltak tanárok, akikkel nagyon sok konfliktusuk volt. És akkor nyugodtabbak voltak, hogyha elmondhatták.”*

*„Fontos, hogy egy bizalmi kapcsolat kialakuljon, hogy mi olyan emberek legyünk, akihez bármikor fordulhat, és nem kell félnie tőlünk. Nekünk bármit elmondhasson a mentorált, velünk lehessen beszélgetni. Tehát mi azért nem tanárok vagyunk, és ez nem is baj, mert hát vannak nekik tanáraik. Persze, nagyon fontos a tanulmány, de ha nincs meg ez a bizalmi kapcsolat, egyfajta kötődés, akkor viszont nem tudunk nekik segíteni abban sem.”*

A nézőpontváltás egyik szembetűnő jele, hogy többen a fegyelmezési problémák kapcsán megelőző stratégiákat alakítottak ki, és elsősorban a figyelem lekötésével, változatos feladatok és módszerek alkalmazásával kísérleteztek, továbbá együttműködő partnerként tekintettek a megsegített tanulókra. Emellett az integrált oktatás célkitűzéseit is internalizálták, hiszen többen külön említették mentori munkájuk hiányosságaként, hogy nem mindig sikerül a mentoráltak számára szervezett programokba többségi tanulókat is bevonni.

*„Fegyelmezésre olyan módon van esetleg szükség, hogy a figyelmüket [kell] fenntartani. Tehát hogyha próbál elkalandozni, ami akár a fáradtságából is adódik. [...] Oké, ez egyszer-kétszer rendben van, de mikor ötödszörre [mondja], hogy: „Jaj most már ne tanuljunk!”, akkor nyilván le kell velük ülni és megbeszélni. Tehát igazából ilyen lelkére beszéléssel érem el, hogyha erre van szükség.”*

*„Ugyanakkor igazából az integrációra irányul ez az egész, viszont az egészben van egyfajta kis szegregáció is. Nem? Tehát, amikor ezt a sok hátrányos helyzetű gyereket külön tanítjuk vagy külön elvisszük kirándulni, akkor mégis ők vannak külön. Persze, én tudom, ez*

*óriási pénzügyi teher lenne, ha minden gyereket bevonnánk. De például észrevettem, hogy szívesen odacsatlakoznak a nem mentorosok is. Szóval én picit nagyobb hangsúlyt fektetnék arra, hogy mentoros és nem mentoros együtt legyen.”*

A tanulmányi teljesítmények mellett, vélhetően a kapcsolatok személyességének köszönhetően is, a társas kapcsolatok fejlesztése, valamint a nem tanulmányi teljesítményhez kötődő területeken tapasztalható előrehaladás is jelentős hangsúlyt kapott az elért eredmények értékelésében. Főként a tanulók társas viselkedésében, jövőképeben tapasztalt változásokat emelték ki a mentorhallgatók. A nézőpontváltás jeleként értékelhetjük azt is, hogy a sikerek között első helyen általában a tanulókkal kialakított kapcsolatokat említették.

*„Nekem az volt a legnagyobb elismerés, hogy a kisgyerek elhívott anyák napjára! Mondom, teljesen hihetetlen, hogy ilyet megcsinált! Még mindig megvan az anyák napi ajándékom, nagyon aranyos volt.”*

*„Nem, én nem azt érzem, hogy nekem a tanítás, hanem inkább maga a személyiségfejlesztés. Tehát az lenne elsődleges feladat. Hát, nagyon sokat beszélgetünk. Elmegyünk, picit elmegyünk sétálni az iskolán kívül. Mesélnék arról, hogy mit szeretnének csinálni.”*

A kudarcok közül a mentorált tanulók együttműködésének esetleges hiányát vagy inkompatibilitásukat tudták a legnehezebben feldolgozni a mentorhallgatók. Véleményük szerint ezen nehézségek jelentős része is kezelhető lett volna, ha több időt tudtak volna szánni mentori feladataik ellátására. Elmondásuk szerint többen így is háttérbe szorították egyéb feladataikat a mentorálás érdekében. Vagyis nem a tanulók felelősségét, hanem saját befektetett idejükkel, energiájukkal magyarázták az elmaradt sikereket. A mentori tevékenységek kezdeti időszakában többen szorongva fedezték fel, hogy a tanulók kapcsán megoldásra váró problémák súlya jóval nagyobb annál, mint amit megoldhatónak gondolnak. Többen „világmegváltó lendülettel” kezdték meg munkájukat, ami gyorsan összeütközött a tapasztalatokkal. Jellemzően a kezdeti nehézségek és az első sikerek megtapasztalását követően a mentorhallgatók motivációja erősödött.

*„Tudod, vannak olyanok, hogy délután lenne pár szabad órád, de éppen úgy van, hogy annak a gyerekek valamilyen programja van az iskolában délután, és akkor van valami buli, csak bemész, meglátogatsz, megnézed, hogy viselkedik az ereszedelahajamban. [...] Igazából, ha szabadidőm van, akkor nem hazamegyek, hanem odamegyek. Az estéim szabadok, de hát most már lehet, hogy az se, mert el akarom vinni a Tomikát capoeirázni, mert nagyon, nagyon, nagyon jó mozgása van a gyerekeknek.”*

Néhány esetben a roma tanulókkal szembeni előítéletek átélésével kapcsolatban is tapasztalatokhoz jutottak a mentorhallgatók, ami – mivel a tanulók szemszögéből látták az eseményeket – e problémákra érzékenyebb pedagógustársadalom felé vezethet. Korábbi kutatásunknak (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet) az volt az egyik következtetése, hogy a tanárok közül többen kerültek azokat a témákat, amelyekben a tanulók etnikai hovatartozása felmerülhet, mivel kevésbé magabiztosak e téren a helyes kommunikációt illetően. E tekintetben is kedvező változásnak lehettünk tanúi.

*„Nem félek kimondani azt, hogy cigány, mert tudom, hogyha a gyerekek előtt vagy a szülők előtt mondom, akkor sem sértődnek meg rajta. Meg hát nincs ilyen hogy – idézet következik*

*a[z egyetemi kurzuson oktatási célból] kötelezően elolvasandó kurucinfós cikkből – kulturális determináltság, és hogy mégiscsak egy másik fajról van szó. Olyan közegben nevelkedtem, meg olyan dolgokat hall az ember rádióból, tévéből, meg biztos volt mindenkinek rossz élménye cigányokkal, és most ezek az előítéleteim mind megszűntek.”*

A pedagógusok részéről érzékelhető elutasítás egy-egy kirívó esetben a pedagógusokkal szemben ellenérzést szült, aminek a kezelése súlyos problémát jelentett néhány mentorhallgató számára. Nemtetszésük kifejezése nehézségekbe ütközött, hiszen később is rá voltak kényszerülve a pedagógusokkal való együttműködésre. Alapvető dilemmájuk volt tehát, hogy az előítéletesnek vélt pedagógusokkal kialakított jó viszony éppen azon tanulók hatékony segítségének lehetőségét jelentette, akik érdekében szerettek volna fellépni. Különösen problematikus volt a helyzet a mentorhallgatók számára, amikor egy-egy mentorált gyermek nyílt megalázásával kellett szembesülniük. Esetenként komoly traumát okoztak számukra ezek a kiszolgáltatott, tehetetlenség érzésével megélt szituációk.

*„Egyes tanároknak a reakciói, azok nagyon-nagyon nem tetszettek, és nem is tudtam igazából, hogyan reagáljak ezekre. Hogy vajon most ezt megmondogassam neki, vagy akkor a gyerekeknek lesz rosszabb? Tehát nem tudtam, hogy ezzel most hogyan is birkózzak meg. Mert az viszont nagyon bántott, ahogy kezelte a gyerekeket. És akkor őket próbáltam egy kicsit [biztatni], hogy ne vegyék föl. De lehet, hogy a tanárral kellett volna inkább.”*

*„Például a történetekkel egyáltalán nem [sikerült együttműködni]. Akármi javaslatom volt, az lehetetlen, azt nem lehet megcsinálni, ezek a gyerekek velejéig romlottak. Mert ő biztos, hogy jól tanít, vele biztos nincs gond.”*

*„Írásban gyakorolták a szorzást. [...] Tanár néni kihívta a gyerekeket, tanár néni nagyon bizonyítani akart nekem valamit [...] A gyerekeim feláll, majd megszólal: „Ó, hogy haljak meg!” Erre tanár néni az egész osztály előtt: „Az nekünk is jobb lenne!”*

*„Az egyik kislány, akivel a versenyen is voltam, múltkor magyarázta nekem, hogy idén majd, nyolcadikban megengedi-e újra az osztályfőnök, hogy újra előre üljön, mert azért ültette hátra [korábban], mert ő büdös. Lehet, hogy akkor az volt, de most tényleg nem, én sem érzem. [...] Szóval kiközösítések, meg ilyenek vannak, de az a baj, hogy a tanárok is beskatulyázzák őket, és a gyerek abból nem tud kitörni, hiába küzdünk, akkor már nem.”*

## ÖSSZEGZÉS

Nem kétséges, hogy a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak enyhítése, oktatási integrációja iskolarendszerünk központi problémái közé sorolható. Bár e témák beemelése a tanárképzésbe megkezdődött, az ehhez köthető gyakorlati tevékenységekről eddig kevés szó esett. Kezdeményezésünk lehetővé teszi a hazai oktatás egyik legégetőbb problémájának a korábbiaknál erőteljesebb megjelenítését a pedagógusképzésben, nemcsak elméleti síkon, de a gyakorlati tevékenységeket tekintve is. Úgy véljük, a pedagógusjelöltek fejlődéséhez egyedülálló lehetőséget biztosít képzésük összekapcsolása oktatási hátránykompenzáló programokkal, melynek további előnye, hogy hozzájárulhat az oktatási egyenlőtlenségek enyhítéséhez, egyrészt rövid távon, az iskolában aktuálisan jelentkező feladatok egy ré-

szének megoldásán keresztül, másrésről hosszú távon, a megfelelően felkészített pedagógusok által.

Interjúkutatásunk eredményei alapján a hátrányos helyzetű diákok gondjainak közép-pontba állításával a mentori tevékenységet ellátók egy olyan nézőpontból szemlélik e tanulók nevelését-oktatását, amelyből a jelenlegi gyakorlat gyengeségei élesen kirajzolódnak. Elemzésünk szerint ez az aspektus kedvezően befolyásolhatja a pedagógusjelöltek körében a hátránykompenzálással kapcsolatos beállítódásokat, nézeteket. Mindemellett a mentori munka olyan szerep felvételét kívánja meg a pedagógusjelöltektől, amely a tanulók közötti különbségekre, az egyéni igényekre érzékeny innovatív módszertani repertoár kialakításával és folyamatos bővítésével járhat együtt. A válaszok alapján kiemelhető, hogy abban az esetben, ha a pedagógusjelöltek számára felelősséggel járó helyzeteket kínálunk fel, akkor az elköteleződés és ennek következményeként az önreflektív szemlélet erősödik.

A pedagógusképzés és az oktatási hátránykompenzáló programok összekötése kapcsán kulcsfontosságú feladatként jelentkezik a pedagógusjelöltek és a pedagógusok közötti szakmai együttműködés és partneri viszony kialakításának támogatása, valamint az egymást kiegészítő, de eltérő szerepekből adódó tevékenységeik és lehetőségeik tisztázása. A pedagógusjelöltek túlzottan magas kezdeti elvárásainak és a valóságoknak a kezelése hasonló kezdeményezések esetében ugyancsak körütekintést, a résztvevők megfelelő felkészítését kívánja meg.

Interjúkutatásunk nem lehet bizonyíték arra vonatkozóan, hogy a pedagógusképzés összekapcsolása a Hallgatói Mentorprogramhoz hasonló kezdeményezésekkel, egyértelműen hatékonyabb, mint a gyakorlatszerzés egyéb formái. A pedagógusi pályára készülő hallgatók körében bizonyosan végbe mennek hasonlóan kedvező változások egyéb módon szervezett gyakorlatok esetében is, ugyanakkor eredményeink alátámasztják azt, hogy a képzés megújításának e módja különösen alkalmas néhány olyan témakör előtérbe helyezésére, amely jelenleg a pedagógusok felkészítése kapcsán elhanyagolt, a korábbiaknál hangsúlyosabb megjelenítése kétségtelenül indokolt. További, nehezen megválaszolható kérdés, hogy hasonló programok rendszerszerű beépítése a pedagógusképzésbe, vagyis a pedagógusjelöltek kötelező részvétele is sikerhez vezet-e, hiszen az önkéntes csatlakozás mögött meghúzódó motivációk és attitűdök szerepe központi jelentőségű lehet mind a program működése, mind a pedagógusjelöltek fejlődése szempontjából.

## Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozunk az interjúk felvételért és átírásáért az első adatfelvétel esetében a kutatásban közreműködő *szociológus hallgatóknak*, a második adatfelvétel kapcsán *Németh Gábornak* és *Talpai Gábornak*, valamint közreműködésükért a mentorhallgatóknak.

## IRODALOM

- Babarczy Eszter (2005. 12. 12.): A szegénységnek nincs rovata. *Népszabadság*, 16.
- Balassa Katalin (1998): *Iskolai kísérlet* a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, **98.** 3. sz. 169–186.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, **32.** 2. sz. 71–92.
- Csapó Benő, Fazekas Károly, Kertesi Gábor, Köllő János és Varga Júlia (2006): A foglalkoztatás növelése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. *Élet és Irodalom*, november 17. 8.
- Dudás Margit (2000): A pályaszocializáció segítségének lehetőségei a tanárképzés kezdeti szakaszán. *Pedagógusképzés*, **27.** 1–2. 84–99.
- Eccles, J. S. és Templeton, J. (2002): Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Education*, **26.** 1. sz. 113–180.
- Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001b): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11.** 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13.** 3. sz. 359–374.
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **15.** 11. sz. 3–13.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2013): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89–106.
- Feldman, A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, **75.** 2. sz. 159–210.
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, **102.** 1. sz. 31–62.
- Györgyi Zoltán és Kőpatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–395.



- Györgyiné Koncz Judit (2006): Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Gondolat, Budapest. 39–55.
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–103.
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Holik Ildikó (2004): A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben. *Educatio*, **13**. 3. sz. 495–499.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, **31**. 3. sz. 79–96.
- Józsa Krisztián, Nagy Lászlóné és Zsolnai Anikó (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 6. sz. 25–32.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193–217.
- Kelemen Valéria, Szűcs Norbert, Fejes József Balázs, Németh Katalin és Csempesz Péter (2013): A Hallgatói Mentorprogram. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 107–127.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 11–45.
- Krull, E. (2004). Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, **31**. 3. sz. 63–77.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, **102**. 3. sz. 301–331.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza. *Educatio*, **13**. 3. sz. 375–390.
- Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 28–38.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD, Paris.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Tankönyvkiadó, Budapest. 487–512.
- Szűcs Norbert (2013): Szegedi lakosok és pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos véleménye. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 156–170.

- Tóth Edit és Molnár Gyöngyvér (2013): Az osztályok és az iskolák közötti különbségek változása egy évtized távlatában Hódmezővásárhelyen. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 71–86.
- Trencsényi László (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. *Pedagógusképzés*, **32.** 2. sz. 55–60.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 65–82.